

# Systémová mobilita jako teoretický vůdčí pojem pro vzdělávání učitelů v Evropě

Wolf Dieter Kohlberg

*Poznámka překladatele:*

*Pojem mobilita se v českém pedagogickém lexiku nejčastěji používá pro označení mezinárodních výměn studentů, učitelů i dalších odborníků a pro prostupnost jednotlivých ročníků a typů studia. V příspěvku Wolfa Dietera Kohlberga můžeme německý termín „Mobilität“ (do češtiny přeložený jako „mobilita“) blíže specifikovat jako flexibilitu, pohotovost a připravenost k určitému výkonu.*

Tradičně je vůdčí koncepce učitelské přípravy v Německu determinována převážně paradigmatem duchovědné pedagogiky. Z pohledu didaktiky – jako jádra profesionalizace učitelů – zde vznikla didaktická vůdčí koncepce, zejména ovlivněna tzv. edukačně teoretickou didaktikou, kterou bych chtěl označit jako „**objektivní model**“ (objektivní didaktika). **Objektivní didaktika** popisuje model učitele, který můžeme v protikladu k jiným, většinou starším modelům (modely 1–3), shrnout v následující tabulce v modelu č. 4:

|                           |  |  |
|---------------------------|--|--|
| Zkušenost                 | <b>Model 1 (ekonomický model)</b><br>orientace na obecné prvky vědění  | Vyučování<br>jako „job“                    |
| Dovednosti,<br>schopnosti | <b>Model 2 (pragmatický model)</b><br>orientace na odborné učení   | Vyučování<br>jako řemeslo                  |
| Intuice,<br>kreativita    | <b>Model 3 (idealistický model)</b><br>„nadání“ být dobrým učitelem (fenotypově)<br>„rozený pedagog“ (genotypově)  | Vyučování<br>jako umění                    |
| Vědecké<br>poznání        | <b>Model 4 (racionalistický model)</b><br>profesionální jednání,<br>jednání determinované teorií<br>úkoly učitele:<br>– plánovat – posuzovat<br>– realizovat – vést<br>– analyzovat – kooperovat<br>– radit – inovovat | Vyučování<br>jako profesionální<br>činnost |

Tento obraz učitele, determinovaný edukačně teoretickou didaktikou je charakterizován na jedné straně vysokým pedagogickým požadavkem, dialektickým propojením materiálního a formálního vzdělávání, na druhé straně ale přibývajícím přetěžováním učitelů. Podmíněno všeobjímající odpovědností objektivizujícího učitele vůči učícímu se (v nejlepším pedagogickém záměru) a podmíněno přibývajícím divergencí a komplexností učebních

skupin a situací dochází k úplnému přetížení učitele, který se orientuje na objektivní didaktický model.

Ve vztahu k narůstající evropeizaci ve vzdělávání učitelů na straně jedné, a tím nastupujícím rozvoji nové reformní pedagogiky, nyní vzniká nový didaktický model, který je determinován modelem učitele – **subjektivní didaktický model**. Na základě nových reformně pedagogických úvah, podpořených neopragmatickými, konstruktivistickými, systémově teoretickými a neurofyzilogickými poznatky, se vyvíjí **subjektivní didaktika** (viz schéma č. 1), která se již více neorientuje na vůdčí pojetí současného učitele, nýbrž převádí rozsáhlé oblasti učebních situací do odpovědnosti učícího se.

Také v **Bílé knize** „vyučování a učení“ komise **Evropské unie** nacházíme podobné úvahy ve vztahu k novému modelu výuky a učení. V této Bílé knize je formulován cíl – zajistit „Příspěvek k rozvoji vzdělávání (učitelského vzdělávání) kvalitativně na vysoké úrovni v EU“. Vzdělávání na kvalitativně vysoké úrovni se chápe, z pohledu věd o výchově a učitelského vzdělávání dávno opožděný proces změny myšlení, jako cíl celostně systémových, propojených a celoživotních procesů učení. Tento požadavek se může chápat ve smyslu reaktualizace zásadních myšlenek evropské reformní pedagogiky jako společného evropského pedagogického dědictví. Evropské instituce vzdělávající učitele určitě dobře uvažují, když ve vztahu k rozvoji inovativních vysokoškolských didaktických modelů dále konstruktivně rozvíjejí různé reformně pedagogické koncepce a synergeticky je spojují na základě celoživotního procesu učení („Live-Long-Learning Process“).

V souvislosti s nutnou komplexní skepsí vůči této Bílé knize (socioekonomické změny jako báze edukačně politických požadavků) se nám přesto jeví jako zřejmý a z nového reformně pedagogického pohledu významný edukační cíl ve vzdělávání učitelů, který bychom mohli označit jako „**systémovou mobilitu**“ (autonomně organizovaná mobilita vyučujících a učících se jedinců v komplexních a propojených edukačních systémech a institucích a autonomně organizovaná mobilita edukačního systému a jeho institucí). Systémová mobilita popisuje pokus definovat propojené edukačně teoretické a edukačně politické cíle jako odpověď na tři tzv. velké změny dneška, které jsou formulovány v Bílé knize EU:

1. Vývoj směrem k informační společnosti
2. Globalizace hospodářství
3. Stále rychleji se vyvíjející vědecko-technická civilizace

„**Systémové učení**“ ve vzdělávání učitelů jako cesta k systémové mobilitě, která se vyznačuje sedmi komponenty charakterizovanými v Bílé knize (viz Weißbuch..., 1995, s. 10–19):

1. Pochopit význam věcí pomocí dostatečného vědeckého vzdělávání

# HLAVNÍ PEDAGOGICKÉ PROUDY V NĚMECKU V EVROPSKO-AMERICKÉM KONTEXTU HLAVNÍ PŘEDSTAVITELÉ – VÝVOJ PEDAGOGICKÝCH TEORIÍ /DIDAKTICKÝCH KONSTRUKCÍ

| DIALEKTICKÉ VĚDY  |  | HERMENEUTICKÉ VĚDY  |   | EMPIRICKO-ANALYTICKÉ VĚDY   |   |
|---|--|---|---|---|---|
| KRITICKÉ TEORIE   |  | DUCHOVĚDY   |   | PRAGMATIZMUS, KRITICKÝ RACIONALIZMUS,<br>(RADIKÁLNÍ) KONSTRUKTIVIZMUS,<br>NEOPOZITIVIZMUS, NEOPRAGMATIZMUS,<br>TEORIE MODELŮ, SYSTÉMOVÁ TEORIE                  |   |
| KRITICKÉ TEORIE ŠKOLY   | DUCHOVĚDNÁ PEDAGOGIKA  | NĚMECKÁ REFORMNÍ PEDAGOGIKA   | EVROPSKÁ / AMERICKÁ REFORMNÍ PEDAGOGIKA   | PEDAGOGIKA NA BÁZI PSYCHO-NEURO-IMUNOLOGIE  | EMPIRICKO-ANALYTICKÁ PEDAGOGIKA   |
| Heydorn<br>Konnecke<br>Gamm<br>Henningson<br>Hoffmann<br>Schaller/Schäfer<br>Winkel | Dilthey<br>Nohl<br>Weniger<br>Spranger<br>Eliot<br>Litt<br>Bollnow, Ballauf,<br>Blankertz, Mollenhauer,<br>Klafki                                      | Kerschensteiner<br>Gaudig<br>Petersen<br>Reichwein<br>Lietz<br>Geheeb<br>Hahn<br>Oestreich<br>Steiner   | Key<br>Morris<br>Decroly<br>Freinet<br>Ferrière<br>Montessori<br>Dewey<br>Kilpatrick<br>Parkhurst | Vester, Miketta, Milz<br>OSNABRŮČKÁ PRACOVNÍ SKUPINA ANGEL<br>(APLIKACE NEUROFYZIOLOGICKÝCH ZÁKLADŮ DO EDUKAČNÍCH PROCESŮ)<br>Schusser<br>Kohlberg<br>Lünnemann | Brezinka<br>Rössner<br>Möller<br>Mager<br>König/Riedel<br>von Cube<br>Roth<br>Ingenkamp |
| KRITICKÁ DIDAKTIKA  | OBJEKTIVNÍ DIDAKTIKA   | SUBJEKTIVNÍ DIDAKTIKA   |   | TECHNICKÁ DIDAKTIKA   |   |
| Komunikativní didaktika   | Edukačně teoretická didaktika<br>Didaktika vycházející z teorie výuky<br>Didaktika vycházející z teorie učení<br>Kriticko-konstruktivistická didaktika | Integrované vyučování<br>Vlastní organizace učení<br>Otevřené vyučování<br>Svobodná práce<br>Epochální vyučování<br>Projektová výuka<br>Výuka jednáním, činem<br>Mimoškolní učení<br>Učení v síti<br>Konstruktivistické/systémové učení |   | Didaktika orientovaná na cíle učení<br>Kybernetická didaktika<br>Systémové teoretická didaktika   |   |

Schéma 1:

- (systémová mobilita pomocí redukce systémové komplexnosti).
2. Schopnost porozumění pomocí autonomně organizovaného inovativního jednání  
(systémová mobilita pomocí produkce systémové komplexnosti).
  3. Schopnost úsudku a rozhodnutí, které se musí rozvíjet v poli napětí mezi znalostmi o minulosti a intuicí budoucnosti  
(systémová mobilita v současnosti pomocí reflektování a zařazování vlastního jednání do historického kontextu).
  4. Rozvoj způsobilosti pro zaměstnání a pro výdělečnou činnost lepším propojením všeobecných a odborných znalostí a flexibilními mnohostrannými přístupy ke všeobecnému a profesnímu vzdělávání  
(systémová mobilita v edukačním prostoru a systémová mobilita edukačního prostoru).
  5. Vzdělávání v regionálních (evropských) sítích  
(systémová mobilita pomocí učení v sítích).
  6. Garance přístupu k celoživotnímu vzdělávání, zde zejména využívání veškerých možností informační společnosti  
(systémová mobilita ve virtuálních sítích – učení a informační technologie).
  7. Podpora rozvoje znalostí cizích jazyků  
(systémová mobilita ve vícejazyčné evropské společnosti).

Pokud je dosud provedená interpretace Bílé knihy správná, pak musíme vycházet z nepřehlédnutelné deficitní struktury evropského vzdělávání učitelů. Evropské instituce vzdělávající učitele patrně volně nedisponují moderními vysokoškolskými didaktickými koncepcemi, které podporují a vyžadují autonomně organizované učení – volně tak patrně nedisponují systémovou mobilitou vlastních struktur ani neumožňují rozvoj systémové mobility učících se studentů.

Žádná evropská instituce vzdělávající učitele dnes nemůže zprostředkovat rozsáhlé a mnohostranné vzdělávání, které odpovídá budoucím požadavkům některé z dynamicky se rozvíjejících evropských společností. Proto je třeba požadovat systémové propojení evropského vzdělávání učitelů na všech úrovních, aby se dosáhlo systémové mobility budoucích učitelek a učitelů.

Z úvahy, že redukci komplexity životních a učebních systémů jako předpokladu produkce komplexity v životních a učebních systémech může uskutečnit pouze jedinec s vysokou autonomní organizační kompetencí, vyvozujeme následující teze ke vzdělávání učitelů:

1. Vycházíme-li z konstruktivisticko systémově teoretických, neopragmatických modelově teoretických a neurofyzilogických přístupů, jsou jak

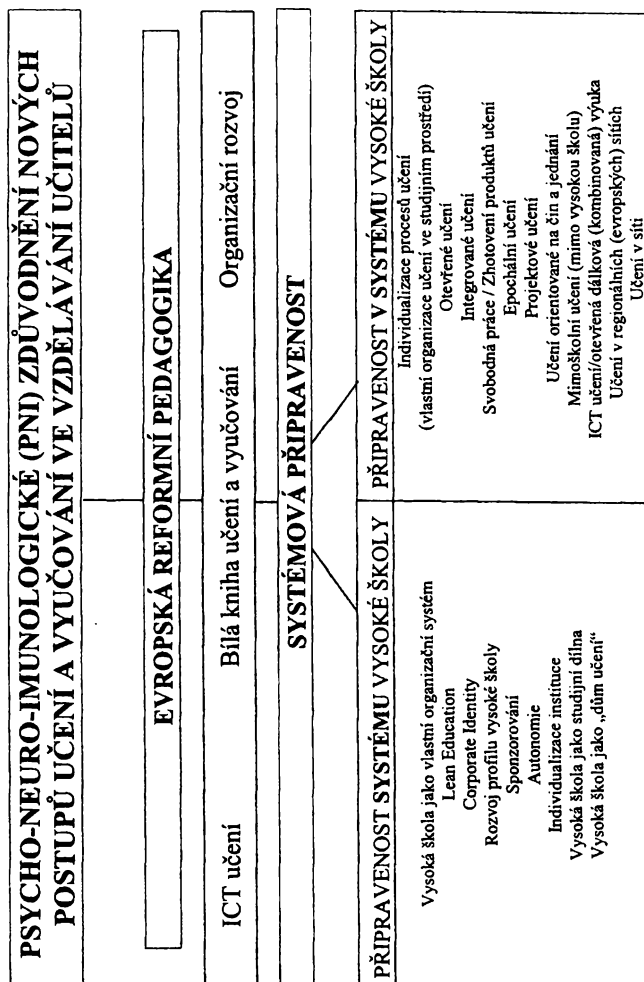


Schéma 2:

kognitivní, tak sociální systémy charakteristické nelineárností a autonomním řízením. Seminárně didaktické jednání proto může procesy učení pouze podněcovat, ale ne determinovat. Tento přístup má dalekosáhlé důsledky pro didaktické modely obecně a pro seminárně didaktické modely zvláště. Jednotlivý učící se nebo skupina učících se tak nemůže být přímo vyučujícím podnícena k nějakému chování, popř. k nějaké změně chování – jako nejširší charakteristice učení. Komplexní systémy (učící se

jednotlivec nebo skupina) mohou být z této perspektivy pouze povzbuzeny k vlastním – svou (interní) strukturou předstíraným – operacím, avšak nemohou být determinovány. Z toho se vyvozuje principiální nestálost seminárně didaktického jednání. Následujeme-li tuto orientaci, musíme jako vyučující akceptovat, že učící se si osvojují nabízený obsah učení podle svých pravidel a prekonceptů, podle svých vlastních přístupů chápání a v kontextu svých individuálních životních světů. Podstata každé seminárně didaktické možnosti chování je tak principiální schopností komplexního systému reagovat s prostředím a konstruovat vlastní modely skutečnosti. **Vyučování (management učení) je tak pokusem podněcovat komplexní systémy, které operují podle své vlastní logiky. To znamená, principiálně je nemožné (přímo) učit, nýbrž je možné pouze aktivizovat procesy učení.**

2. **Autonomně organizované učení** není žádným technokraticky naplávaným a řízeným procesem, nýbrž zde jde o odpovědnou konstrukci pracovních světů podporujících učení (studijní území).
3. **Autonomně organizované učení** je charakteristické propojením emocionální dimenze v konstrukci pracovních světů podporujících učení (studijní území). Zda se procesy učení zdaří nebo jsou rušeny, popř. trvale blokovány, závisí na afektivním významu objektu učení, popř. kontextu učení učícím se jedincem. Aby se povzbuzovaly individuální možnosti učení, je rozhodující, aby učící se nalézali kulturu práce, ve které mohou být konstruktivně činní. Musí zažít, aby byli využíváni rozvojově a systémově, aby se neanalyzovaly pouze jejich systémové slabosti, nýbrž aby byly podporovány jejich systémové síly.
4. **Autonomně organizované učení** se otevírá individualitě učícího se. Učící se jedinec se již nemusí přizpůsobovat podmínkám a požadavkům edukační instituce, nýbrž edukační instituce je vyzvána, aby vytvořila pokud možno pro všechny učící se pracovní svět podporující učení (studijní území).
5. **Autonomně organizované učení** podporuje a podněcuje solidaritu osob zúčastněných v procesu učení. Seminárně didaktická výzva zde tkví v aktivaci, podpoře a doprovodu sociálních zdrojů.
6. **Autonomně organizované učení** vyžaduje na jedné straně kolegiální kooperaci, didaktická výzva však na druhé straně leží v kolegiálním propojení rozdílných seminárně didaktických přístupů ke společné orientaci didaktického managementu.
7. **Autonomně organizované učení** vyžaduje vnímání a zřetel k možnostem učících se jedinců. Seminárně didaktická výzva přitom tkví v zahrnutí zážitků a zkušeností, strachu, přání a nadějí učících se jedinců.
8. **Autonomně organizované učení** vyžaduje překonání orientace na

nedostatky ve prospěch orientace na schopnosti. Seminárně didaktická výzva zde tkví ve vyhnutí se nafoukané „supervědní didaktice“ ve prospěch konstruktivního základového chování vyučujících.

9. **Autonomně organizované učení** překonává rovnostářský peduto-centrismus, který se orientuje na iluzi o homogenní skupině učících se jedinců. Místo toho se zdůrazňuje rozvoj seminárně didaktické kultury orientované na podporu a doprovázení učení a s tím spojené vytváření motivujících studijních území pro učící se jedince v jejich rozmanitosti.
10. **Autonomně organizované učení je** charakterizováno především orientací na jednání. Cílové perspektivy se zde nazývají „podpora pozitivního pocitu vlastní hodnoty“ a „podpora kooperativního jednání“. Rozhodující zde je realizace výsledků jednání, na kterém se společně shodnou učící se i vyučující (srovnej Werning, 1996, s. 463–469).

Konkretizace těchto deseti tezí ke vzdělávání učitelů může podle našeho přesvědčení být úspěšná pouze ve vazbě na klíčové ideje evropské reformní pedagogiky a na ní spočívajících modelů (pedagogika montessoriovská, freinetovská, jenského plánu, daltonského plánu či komunitní vzdělávání). Tyto reformně pedagogické modely jsou doplňovány, rozšiřovány a posilovány naznačenými úvahami v Bílé knize komise EU „Vyučování a učení“, výsledky výzkumů biologie učení (zde psychoneuroimunologie – PNI), teoriemi učení prostřednictvím informačních technologií a teoriemi rozvoje organizací. Jako synergetický efekt různých přístupů vyplývá nová edukační koncepce, kterou nazýváme **systémová mobilita**.

Zejména biologie učení (PNI) vyvinula na základě nových výzkumných výsledků koncept organismu, který v podstatě podporuje celostní obraz člověka reformní pedagogiky a s ním spojený požadavek na vlastní organizaci procesů učení (systémová mobilita). Ústřední poznatek tkví v tom, že tři oblasti – tělo, duše a duševní schopnosti – jsou navzájem mnohem úžeji spojeny, než se dosud tušilo (CNS – PNS). Tak například stále znovu se potvrzuje reformní pedagogikou stanovený požadavek na situace učení, které jsou zbaveny strachu a jsou autonomně organizovány, a to výzkumy PNI (srovnej Hüholdt, 1998, s. 161–164; Frey, 1999, s. 335–352).

Budoucí učitelky a učitelé budou moci vytvářet školu jako otevřený „dům učení“ jen tehdy, umožní-li systémová mobilita učícím se, aby mohli sami získat zkušenosti s učením v mobilních systémech, tj. v institucích vzdělávajících učitele (srovnej Kohlberg, 2000).

## Literatura

- FREY, K. a kol. Biologische Hypothesen zu vorherrschenden Lehr- und Lernverfahren in Schulen. In *Bildung und Erziehung*, 1999, č. 3.
- HÜHOLDT, J. *Wunderland des Lernens. Lernbiologie, Lernmethodik, Lerntechnik*. Bochum, 1998.

KOHLBERG, W. D. (ed.). *Europaisches Handbuch Reformpädagogischer Seminardidaktik*. Osnabrück, 2000.

WERNING, R. Anmerkungen zu einer Didaktik des Gemeinsamen Unterrichtens. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1996, č. 11.

*Weißbuch der Kommission der Europäischen Gemeinschaften zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen“*. KOM(95)590 endg.; Ratsdok. 125488/95.

*Z německého originálu *Systemische Mobilität als theoretischer Leitbegriff für die Lehrerbildung in Europa* přeložil Vladimír Jůva.*

KOHLBERG, W. D. Systémová mobilita jako teoretický vůdčí pojem pro vzdělávání učitelů v Evropě. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 55–62. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Wolf Dieter Kohlberg, Univerzita Osnabrück